

Banscherus, Ulf

Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung. Ein Überblick

2013, 36 S. - *(Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen")*



Quellenangabe/ Reference:

Banscherus, Ulf: Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung. Ein Überblick. 2013, 36 S. - *(Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen")* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129764 - DOI: 10.25656/01:12976

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129764>

<https://doi.org/10.25656/01:12976>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG**



Ulf Banscheraus

Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung –

Ein Überblick

**Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“**

April 2013

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

IMPRESSUM

Autor: Ulf Banscherus

Herausgegeben durch: die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg/ Prof. Dr. Andrä Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin/ Prof. Dr. Ada Pellert, Deutsche Universität für Weiterbildung/ Dr. Eva Cendon, Deutsche Universität für Weiterbildung

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der HerausgeberInnen

Datum: April 2013

ISBN: 978-3-946983-14-9

INHALT

0. Vorbemerkung	4
1. Einleitung	4
2. Grundlagen der Fragestellung	5
2.1. Verhältnis „Bedarf“ – „Nachfrage“	5
3. Situationsanalyse und strategische Programmplanung	7
3.1. Situationsanalyse	7
3.2. Strategische Marketingplanung: Formulierung von Unternehmenszielen	9
3.3. Strategische Planung der Leistungspolitik: Angebots- und Programmplanung	9
3.4. Übertragung auf das Hochschulsystem	10
4. Bedarfsbestimmung und -projektionen	13
4.1. Einfluss der befragten Personen	14
4.2. Begrenzte Aussagekraft von Bedarfsprojektionen	14
5. Bildungsbedarfe von Unternehmen	16
5.1. Bildungscontrolling	16
5.2. Weiterbildungsbedarfe von Unternehmen	17
5.3. Hochschulen als „schwierige Partner“	18
5.4. Durchführung von Unternehmensbefragungen	19
6. Nachfrageprojektionen	22
6.1. Grundmodell für Nachfrageprojektionen	22
6.2. Ursachen von „falschen“ Prognosen	24
6.3. Bedeutung für Angebote der Hochschulweiterbildung	24
7. Ergebnisse vorhandener Studien	25
7.1. Internationale Vergleichsstudie 2006	25
7.2. HIS-Absolventenstudien	26
7.3. Berichtssystem Weiterbildung (bis 2007) / Adult Education Survey (seit 2007)	28
8. Abschließende Hinweise	29
Literatur	30

0. Vorbemerkung

Dieser thematische Bericht richtet sich an die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ geförderten Projekte. Ziel dieses Berichtes der wissenschaftlichen Begleitung ist es, einen zusammenfassenden Überblick über das Themenfeld Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung zu geben. Im vorliegenden Text sind grundlegende Informationen zusammengestellt, die einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand geben. Die Projekte erhalten somit einen umfassenden Eindruck von der Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen, welche für die Planung neuer Angebote unerlässlich sind. Der thematische Bericht kann von den Projekten außerdem als Referenzmaßstab genutzt werden, um ihren eigenen Arbeitsstand zu reflektieren und einzuordnen, und Hinweise geben, die für die Konzeption entsprechender Studien von Relevanz sein können.

1. Einleitung

Eine zentrale Anforderung an Angebote der Hochschulweiterbildung¹ ist, dass diese nachfrage- und bedarfsorientiert ausgestaltet werden sollen. Dies gilt sowohl für den Umfang und die Struktur der Angebote als auch für deren Inhalte. Erklärtes Ziel vieler weiterbildungsaktiver Hochschulen ist es deshalb, den bestehenden Bedarf und die mögliche Nachfrage möglichst präzise zu bestimmen, um ihr Angebot entsprechend planen zu können. Die Nachfrage- und Bedarfsermittlung erfolgt jedoch häufig eher spontan und unsystematisch, was teilweise sicher auch fehlenden Ressourcen und den damit verbundenen methodischen Anforderungen und Schwierigkeiten geschuldet ist.

Beispiele für seitens der Hochschulen eingesetzte Ermittlungsmethoden sind:

- schriftliche Befragungen von Unternehmen oder Absolventinnen und Absolventen mittels Fragebögen,
- Veranstaltung von Gesprächsforen mit Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft und der Wissenschaft oder die Einrichtung von Praxisbeiräten,
- Befragung von Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern,
- Sichtung der Angebote anderer Weiterbildungsanbieter und
- Teilnahme an Veranstaltungen, in denen „best-“ bzw. „good-practice“-Beispiele vorgestellt werden.

Teilweise erfolgt die Einschätzung aber auch „aus dem Bauch heraus“, wie es nicht wenige Hochschulverantwortliche im Rahmen einer Befragung angegeben haben (Wolter u.a. 2003, S. 17f.).

¹ Der Begriff der „Hochschulweiterbildung“ wird hier verstanden als übergreifende Bezeichnung für die unterschiedlichen Angebote mit weiterbildendem Charakter, die an den Hochschulen anzutreffen sind. Hierzu gehören neben weiterbildenden Studiengängen und den „klassischen“ Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung wie Kursen und Zertifikaten auch grundständige Studiengänge, die von Studierenden aus einer biografischen Perspektive heraus als individuelle Form der Weiterbildung verstanden werden.

Nachfrage- und Bedarfsanalysen können einen wichtigen Beitrag für die Konzipierung eines Angebots der Hochschulweiterbildung leisten, das von Unternehmen und Studieninteressierten gleichermaßen angenommen wird. Hierzu ist es aber von besonderer Relevanz, schrittweise die Inhalte und den räumlichen Einzugsbereich, die Zielgruppe und die geplante Durchführungsform möglichst exakt zu bestimmen. In einem solchen iterativen Prozess können nacheinander verschiedene Methoden zum Einsatz kommen und unterschiedliche Personengruppen befragt werden. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Berücksichtigung der unterschiedlichen Einflussfaktoren Angebot, Bedarf und Nachfrage – aber auch von deren möglichen Interdependenzen.

2. Grundlagen der Fragestellung

Die Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen werden ganz wesentlich durch drei Faktoren beeinflusst. Dabei handelt es sich neben dem ermittelten Bedarf, der sich beispielsweise an gesellschaftlich relevanten Fragestellungen oder Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt bemessen kann, auch um die bestehende Nachfrage von interessierten Personen und Firmen sowie die wissenschaftlichen Schwerpunkte der Hochschulen und den Stellenwert der Weiterbildung in den Entwicklungskonzepten der Hochschulen, die sich prägend auf das Angebot auswirken (Faulstich u.a. 2007, S. 134f.). In der Praxis beeinflussen sich diese Aspekte häufig wechselseitig, was es nicht immer einfach macht, die jeweiligen Wirkungen präzise zu bestimmen. Beispielsweise kann ein spezifisches Hochschulprofil für bestimmte Zielgruppen ein wichtiger Einflussfaktor bei der Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot sein.

In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, dass den Hochschulen im Weiterbildungsbereich besondere Stärken bei der Vermittlung von (wissenschaftlichem) Fach- und Methodenwissen zugeschrieben werden, während in anderen, stärker allgemeinbildenden bzw. anwendungsorientierten Bereichen (z.B. soziale, politische und ökologische Fragestellungen, aber auch die Vermittlung von betriebswirtschaftlichem Wissen und Managementkompetenzen) andere Anbieter bevorzugt werden (Schaeper u.a. 2006, S. 105-107). Andererseits kann ein Studienangebot zwar von Unternehmensseite gewünscht sein, weil es ein ganz bestimmtes thematisches Segment abdeckt, aber dennoch keine oder nur wenige Interessierte finden, weil es deren individuellen Motivlagen nicht entspricht. Es wäre also nicht zielführend, von einem bestehenden Angebot auf einen entsprechenden Bedarf zu schließen und aus einem festgestellten Bedarf eine diesbezügliche Nachfrage abzuleiten. Dies gilt es bereits bei der Konzeption von Nachfrage- und Bedarfsanalysen zu berücksichtigen.

2.1. Verhältnis „Bedarf“ – „Nachfrage“

Schon die Verwendung des Begriffs „Bedarf“ ist keineswegs eindeutig. Im Kontext der Qualifizierung von Fachkräften werden sowohl Anforderungen, die vom Arbeitsmarkt bzw. bestimmten Branchen ausgehen, als auch die zu erwartende spezifische Nachfrage von Organisationen (z.B. Unternehmen) bzw. Personen nach bestimmten Bildungsdienstleistungen häufig als „Bedarf“

bezeichnet. Der Begriff kann also auf ganz unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein, die wiederum mit ganz unterschiedlichen Möglichkeiten zur „Bedarfsdeckung“ korrespondieren. Hinzu kommt, dass ein festgestellter Qualifizierungs- bzw. Qualifikationsbedarf mindestens zwei Aspekte umfasst, die ihn weiter ausdifferenzieren: Jede Form von „Bedarf“ hat eine qualitative und eine quantitative Komponente. Für die Bildungsanbieter schließen sich also die Fragen an, welche Themen und Inhalte vermittelt werden sollen und an wie viele Personen sich das jeweilige Angebot richtet.

Ein strukturelles Problem bei Initiativen zur Deckung eines festgestellten Qualifikationsbedarfs ist, dass die Instanz, die einen Bedarf feststellt, die zur Bedarfsdeckung erforderliche Nachfrage nach Bildungsangeboten häufig nicht unmittelbar generieren kann. Vielmehr ist die Entscheidung über die „Nachfrage“ nach Bildungsangeboten in der Regel eine individuelle Entscheidung einzelner Personen, in die nicht nur die Chancen, die sich aus dem wahrgenommenen Bedarf auf einer übergeordneten Ebene (z.B. Fächergruppe bzw. Branche) ergeben (z.B. Karriereperspektiven, Beschäftigungssicherheit) einfließen, sondern in die auch zahlreiche weitere Faktoren wie individuelle Präferenzen, mögliche Informationsdefizite oder subjektive Kosten-Nutzen-Erwägungen hineinspielen (Mankiw & Taylor 2012, S. 80-87). Auswirkungen auf die individuelle Nachfrage können aber natürlich gezielte Interventionen und Anreize haben, die beispielsweise von Unternehmen (z.B. Kofinanzierungs- oder Kooperationsmodelle), (Branchen-) Verbänden (z.B. MINT-Kampagnen), Bildungsanbietern (z.B. Informations- und Werbemaßnahmen) oder auch durch den Staat (z.B. Steuerermäßigungen) gesetzt werden können.

Teilweise treten Organisationen auch selbst als „Nachfrager“ von spezifischen (Weiter-) Bildungsangeboten auf, beispielsweise indem Unternehmen gemeinsam mit Hochschulen (z.B. duale oder berufsbegleitende) Kooperationsstudiengänge entwickeln und durchführen. In Einzelfällen treten öffentliche und private Arbeitgeber auch selbst als Bildungsanbieter auf, um ihren Qualifikationsbedarf zu decken. Beispiele für entsprechende Strategien sind firmeneigene Akademien und „Corporate Universities“, aber auch die Verwaltungsfachhochschulen des öffentlichen Dienstes.

Für den Bereich der Weiterbildung an Hochschulen ist die fehlende Identität der relevanten Instanzen von „Bedarf“ und „Nachfrage“ deshalb von besonderer Bedeutung, weil die Finanzierung der Angebote in relevantem Umfang durch die Interessierten selbst erfolgt. Insbesondere bei der Unterstützung von weiterbildenden Studiengängen außerhalb von bestehenden Kooperationen sind die Unternehmen bisher insgesamt eher zurückhaltend (Heuer 2010, S. 103f.; Meyer-Guckel u.a. 2008, S. 62-65).

3. Situationsanalyse und strategische Programmplanung

Aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive sind Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung Bestandteile des Marketingkonzeptes der betreffenden Hochschule. Im Unterschied zu einem engen und überwiegend instrumentellen Verständnis, demzufolge Marketing mit Werbe- und Distributionsaktivitäten gleichgesetzt wird, umfasst ein erweitertes Verständnis von Marketing hierbei einerseits unterschiedliche marktbezogene Aktivitäten eines Anbieters gegenüber Nachfragern wie die systematische Informationsgewinnung über Marktgegebenheiten, die Gestaltung des Produktangebotes, die Preissetzung, die Kommunikation und den Vertrieb. Gleichzeitig umfasst Marketing in diesem Sinne andererseits die Schaffung der internen Voraussetzungen im Unternehmen für die effektive und effiziente Durchführung dieser Aktivitäten (Meffert, Burmann & Kirchgeorg, 2012, S. 9-14).

Bei der Übertragung von Marketingkonzepten von Unternehmen auf Hochschulen sind allerdings einige Besonderheiten zu beachten, die unter anderem aus dem in der öffentlichen Meinung vorherrschenden Verständnis von Bildung als öffentlichem Gut (Werner & Steiner, 2010, S. 480), der unter den Akteurinnen und Akteuren des Bildungswesen weit verbreiteten Distanz gegenüber betriebswirtschaftlichen Ansätzen (Barz 2010, S. 415) und der bei öffentlichen Einrichtungen häufig festzustellenden großen Relevanz von rechtlichen, sozialen und politischen Entscheidungen und Rahmenbedingungen (Wesselmann & Hohn, 2012, S. 24-27) resultieren. Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Entwicklung und Platzierung neuer Produkte (z.B. Studienangebote) mehr und mehr der Anforderung zu stellen hat, sich in die strategische Ausrichtung der institutionellen Hochschulentwicklung – oft vereinfacht als Profilbildung bezeichnet – einzupassen.

Marketing als Managementprozess umfasst mehrere Phasen: (1.) eine umfassende Situationsanalyse des Unternehmens, (2a.) die strategische Marketingplanung mit der Definition von Unternehmenszielen und -strategien, (2b.) die operative Marketingplanung mit Entscheidungen über die konkret angebotene Leistung, den geforderten Preis sowie Kommunikations- und Distributionskanäle, (3.) den gezielten Einsatz unterschiedlicher Marketinginstrumente sowie (4.) die Überprüfung des Grades der Zielerreichung durch Controllinginstrumente (Bruhn & Meffert, 2012, 163-165). Da Nachfrage- und Bedarfsanalysen in erster Linie für die Situationsanalyse und die strategische Marketingplanung von Relevanz sind, beschränken sich die weiteren Ausführungen auf diese Phasen des Managementprozesses Marketing.

3.1. Situationsanalyse

Die Situationsanalyse umfasst einen unternehmensexternen Teil, die sogenannte Umweltanalyse, und einen unternehmensinternen Teil, die sogenannte Ressourcenanalyse.

- Im Rahmen der Umweltanalyse wird einerseits der rechtliche, politische, soziale und/oder ökologische Kontext, in dem ein Unternehmen sein Produkt platzieren möchte, detailliert betrachtet (Kontextanalyse). Andererseits gehören zur Umweltanalyse auch eine umfassende Bewertung der Marktsituation, insbesondere von Marktpotenzialen und möglichen Wettbewerbern (Marktanalyse), sowie eine möglichst konkrete Zielgruppenanalyse. Die Umweltanalyse bildet die Basis für eine Einschätzung der Chancen und Risiken, die mit dem Angebot eines spezifischen Produktes verbunden sind.
- Die Ressourcenanalyse fragt nach den Kernkompetenzen eines Unternehmens sowie der Ausstattung mit finanziellen, organisatorischen und personellen Ressourcen. Im Dienstleistungsbereich gelten insbesondere das Personal, und hier vor allem die fachlichen und sozialen Kompetenzen der Beschäftigten, als entscheidendes Kriterium für den Erfolg oder Misserfolg eines Unternehmens. Die Ressourcenanalyse dient zur Identifizierung der bestehenden Stärken und Schwächen eines Unternehmens (Meffert u.a., 2012, S. 235-240; Bruhn & Meffert, 2012, S. 166-169; Wesselmann & Hohn, 2012, S. 22-27).

Die Ergebnisse der Umwelt- (Chancen-Risiken-Analyse) und der Ressourcenanalyse (Stärken-Schwächen-Analyse) werden anschließend zu einer systematischen Situationsanalyse zusammengefügt, die häufig in Form einer SWOT-Analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) durchgeführt wird. Diese dient „der Gewinnung von Hinweisen zur Ableitung strategischer Stoßrichtungen bzw. zum Aufbau von Wettbewerbsvorteilen im Rahmen des strategischen Planungsprozesses“ (Bruhn & Meffert, 2012, S. 166). Systematische SWOT-Analysen vor der Phase der eigentlichen Produkt- bzw. Programmplanung finden im Bildungsbereich bisher erst selten und häufig in einer eher rudimentären Weise statt. Dabei werden insbesondere Methoden und Instrumente der empirischen Sozialforschung bzw. der Marktforschung bislang in der Regel allenfalls in Ansätzen eingesetzt (Barz, 2010, S. 416-419). Aus der Perspektive des strategischen Marketings bilden Nachfrage- und Bedarfsanalysen einen wichtigen Bestandteil der Umweltanalyse; diese sollte allerdings ergänzt werden durch die Betrachtung möglicher Wettbewerber und vor allem auch die verschiedenen Elemente der Ressourcenanalyse.

Im Unterschied zu Unternehmen der freien Wirtschaft sind bei SWOT-Analysen von nicht unmittelbar gewinnorientierten Einrichtungen wie z.B. (staatlichen) Hochschulen einige Besonderheiten zu beachten. So kommt beispielsweise bei sozialen Einrichtungen und Hochschulen gesellschaftlichen Anforderungen und staatlichen Regulierungen wie dem Dienst- und Haushaltsrecht - trotz einiger Flexibilisierungen, die in den letzten Jahren vorgenommen wurden - sowie den zumindest im Bereich der Grundfinanzierung tendenziell sinkenden öffentlichen Mittelzuweisungen eine große Bedeutung zu (Christa, 2010, S. 41-51; Werner & Steiner, 2010, S. 482f.). Diese und weitere Faktoren – zum Beispiel das Kapazitätsrecht – können bei der Bewertung der Stärken und Schwächen sowie der Chancen und Risiken einer Hochschule als Weiterbildungsanbieterin von großem Gewicht sein.

3.2. Strategische Marketingplanung: Formulierung von Unternehmenszielen

Die Situationsanalyse soll es einem Unternehmen ermöglichen, auf der Basis einer realistischen Einschätzung der Ausgangslage Unternehmensziele und -strategien zu entwickeln. Teilweise kann es erforderlich sein, zunächst erkannte Schwächen zu beheben, weil sich diese prohibitiv auf die angestrebten Ziele auswirken können. Unternehmensziele müssen sich nicht zwangsläufig auf die Gewinnmaximierung beziehen, sondern können sich auch auf die Markt- oder Qualitätsführerschaft, die langfristige Kundenbindung oder die Mitarbeiterzufriedenheit erstrecken. In der Regel besteht der Zielfindungsprozess aus mehreren Stufen und umfasst mehrere Zieldimensionen (Meffert u.a., 2012, S. 242-249). Im öffentlichen Sektor sind die Ziele aufgrund der Einflüsse von Kontextfaktoren und Umwelteinflüssen häufig vielschichtiger. Hier ist bei der Gestaltung des Angebots in der Regel neben betriebswirtschaftlichen Zielen eine Vielzahl von gesellschaftlichen, volkswirtschaftlichen bzw. politischen Zielen zu berücksichtigen (Wesselmann & Hohn, 2012, S. 36f.). Bei den meisten (staatlichen) Hochschulen stellt außerdem „die ausschlaggebende Zielgröße nicht die Erzielung oder Maximierung von Gewinn dar, sondern das Erreichen von Sachzielen, wie etwa die strikt am Gegenstand orientierte Durchführung von Lehre und Forschung“ (Werner & Steiner, 2010, S. 482).

3.3. Strategische Planung der Leistungspolitik: Angebots- und Programmplanung

Aus der Perspektive des Marketings ist die strategische Planung von Angeboten der Hochschulweiterbildung als zentrales Element der sogenannten Leistungspolitik zu betrachten (Barz, 2010, S. 419). Im Rahmen der strategischen Angebotsplanung gilt es, die verschiedenen Elemente des Marketing-Mixes (Leistungspolitik, Preispolitik, Kommunikationspolitik, Distributionspolitik und (interne) Personalpolitik) adäquat aufeinander abzustimmen. Hierbei basiert die systematische Angebots- bzw. Leistungsplanung auf den Ergebnissen der Situationsanalyse und den festgelegten Unternehmenszielen. Dabei ist auf mögliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Ebenen innerhalb eines Unternehmens zu achten. Beispielsweise können auf der Ebene des Unternehmens andere Ziele definiert werden als auf der Ebene eines Geschäftsfeldes oder Funktionsbereichs. Im ungünstigsten Fall kann eine solche Interessenkollision die Zielerreichung nachhaltig gefährden (Meffert u.a., 2012, S. 262-265).

Aufgabe der Leistungspolitik ist es, „mit den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ein optimales Leistungsprogramm der Dienstleistungsunternehmung zusammenzustellen“ und hierbei eine entsprechend hohe Leistungsqualität zu garantieren (Bruhn & Meffert, 2012, S. 420f.). Entscheidend ist bei der strategischen Planung der Leistungspolitik die Formulierung von realistischen Erwartungen auf der Basis der definierten Ziele und der Ergebnisse der Situationsanalyse. Vor der Markteinführung von neuen Produkten führen Unternehmen in der Regel eine mehrstufige Testphase durch, die unter anderem auch eine detaillierte Wirtschaftlichkeitsprüfung beinhaltet (Bruhn & Meffert, 2012, S. 434-438). Bei der strategischen Angebotsplanung ist außerdem zu berücksichtigen, dass die Misserfolgswahrscheinlichkeit hoch sein kann. Erfahrungen zeigen: „Viele

Produktneueinführungen werden an den Bedürfnissen der Nachfrager vorbei entwickelt. Auch die Preislage von Neuprodukten ist häufig zu hoch“ (Meffert u.a., 2012, S. 399). So hatte beispielsweise eine deutschlandweite, branchenübergreifenden Innovationsstudie zum Ergebnis, „dass nur 46 % der neu am Markt eingeführten Produkte als Erfolg gelten“ (Meffert u.a., 2012, S. 400).

3.4. Übertragung auf das Hochschulsystem

Insgesamt stellen sich bei der Konzeption von Angeboten der Hochschulweiterbildung bereits zu Beginn viele Fragen, die im Rahmen einer systematischen strategischen Situationsanalyse geklärt werden sollten. Im Folgenden werden die einzelnen Schritte modellhaft am Beispiel eines fiktiven weiterbildenden Studiengangs dargestellt. Hierzu werden die einzelnen Schritte des strategischen Marketings ausgewählten Aspekten und Fragestellungen in der Konzeptionsphase eines Studiengangs gegenüber gestellt:

Ausgewählte Phasen des Marketings als strategisches Managementkonzept	Fragestellungen der strategischen Angebotsplanung an Hochschulen
1. Situationsanalyse	1. Situationsanalyse
Kontextanalyse (als Teil der Umweltanalyse): <ul style="list-style-type: none"> • Welche politischen und/oder rechtlichen Vorgaben sind zu beachten? • Welche gesellschaftlichen Erwartungen müssen berücksichtigt werden? • Welche langfristig wirksamen Trends könnten einen Einfluss auf das geplante Angebot haben? 	Kontextanalyse (als Teil der Umweltanalyse): <ul style="list-style-type: none"> • Welche Regelungen sind für die Hochschulweiterbildung relevant (z.B. Haushalts-, Dienst- und Kapazitätsrecht; Zielvereinbarungen, Akkreditierungsrichtlinien)? • Welche Auswirkungen haben „externe Effekte“ (z.B. Demografische Entwicklung, Qualifikationswandel, Neue Medien)? • Welche Vorstellungen bestehen in Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit in Bezug auf die Aufgaben der Hochschulen im Weiterbildungsbereich?
Marktanalyse (als Teil der Umweltanalyse): <ul style="list-style-type: none"> • Welcher Bedarf kann für das geplante Angebot erwartet werden? • Welche Wettbewerber bieten bereits ähnliche Produkte an? • Welche räumlichen, zeitlichen und/oder technischen Begrenzungen sind zu beachten? • Welche Erfahrungen haben die Wett- 	Marktanalyse (als Teil der Umweltanalyse): <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es konkrete Aussagen bzw. Prognosen zum möglichen Bedarf nach dem geplanten Angebot? • Gibt es (Ko-)Finanzierungs- bzw. Kooperationsabsichten bei anderen Einrichtungen und/oder Unternehmen? • Wie ist das Aktivitätsfeld räumlich bestimmt (z.B. regionale, nationale, inter-

<p>bewerber gemacht und welche Ergebnisse haben sie erzielt?</p>	<p>nationale Ausrichtung)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Einrichtungen machen bereits ähnliche Angebote (z.B. Kammern, Weiterbildungsinstitute, andere (ausländische) Hochschulen)? • Welche Konditionen bieten die anderen Einrichtungen (z.B. Gruppengröße, Betreuung, Kosten, Inhalte, Medien)? • Arbeiten die anderen Einrichtungen kostendeckend bzw. machen sie Gewinn?
<p>Zielgruppenanalyse (als Teil der Umweltanalyse):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Zielgruppen kommen für das geplante Angebot in Frage? • Welche Erwartungen bestehen seitens der Zielgruppe hinsichtlich der Leistungserbringung und der Preisgestaltung? • Welche Anspracheformen sind für die identifizierten Zielgruppen geeignet? 	<p>Zielgruppenanalyse (als Teil der Umweltanalyse):</p> <ul style="list-style-type: none"> • An welche Personen richtet sich das Angebot (z.B. Qualifikations- und Mobilitätsanforderungen, Branchenerwartungen)? • Über welche Voraussetzungen (z.B. schulische und berufliche Qualifikationen, fachliche und soziale Kompetenzen) sollen die potenziellen Teilnehmer/innen verfügen? • Welche Anforderungen bestehen seitens der Zielgruppe hinsichtlich der Ausgestaltung des Angebots (z.B. Information und Beratung, Profil der Lehrenden, zeitliche und räumliche Gestaltung, Medieneinsatz)? • Welche Erwartungen bestehen in Bezug auf die Kosten des Angebots (z.B. Angemessenheit der Gebührenhöhe, Unterstützungsleistungen seitens öffentlicher Stellen bzw. des Arbeitgebers)? • Welche Anspracheformen sind für die identifizierten Zielgruppen geeignet?
<p>Ressourcenanalyse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche personellen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen stehen für das geplante Angebot zur Verfügung? 	<p>Ressourcenanalyse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche inhaltlichen „Kernkompetenzen“ sind an der Hochschule vorhanden?

<p>gung?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie nachhaltig ist die Ressourcenausstattung? • Was sind die inhaltlichen „Kernkompetenzen“ des Unternehmens? • Welche Schwächen müssen vor der Markteinführung beseitigt werden? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Unterstützungsleistungen stehen unter welchen Bedingungen zur Verfügung (z.B. Information, Anmeldung, Tutorien, Partnerhotels, technische Ausstattung)? • Sind alle Inhalte durch qualifiziertes Personal abgedeckt? Sind die Lehrenden didaktisch auf die Zielgruppe vorbereitet? • Welche Schwächen müssen vor der Realisierung des Angebots beseitigt werden (z.B. Finanzmanagement, Beratungs- und Betreuungsangebote, Abdeckung spezifischer Inhalte bzw. Spezialisierungen)?
<p>2. Formulierung von Unternehmenszielen</p>	<p>2. Motive für die Schaffung von Angeboten der Hochschulweiterbildung</p>
<p>Beispiele für mögliche Unternehmensziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gewinnmaximierung • Marktführerschaft • Qualitätsführerschaft • Kundenbindung • Mitarbeiterzufriedenheit 	<p>Beispiele für mögliche Motivlagen an Hochschulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profilierung der Hochschule durch die Ausweitung des bestehenden Angebotes in bestimmten Fachbereichen • Erfüllung gesetzlicher Pflichten / übertragener Aufgaben • Erschließung zusätzlicher Finanzierungsquellen und Zielgruppen • Netzwerkbildung, Interesse an Kooperation mit außerhochschulischen Akteuren • Legitimation der bestehenden Ressourcenausstattung / Nutzung vorhandener (freier) Kapazitäten • Beitrag zum gesellschaftlichen (Weiter-) Bildungsauftrag
<p>3. (Strategische) Leistungspolitik (Angebots- und Programmplanung)</p>	<p>3. Angebots- und Programmplanung</p>
<p>Fragestellungen zur Leistungspolitik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie ordnet sich das einzelne Produkt bzw. die einzelne Dienstleistung in die Angebotspalette des Unternehmens 	<p>Fragestellungen zur Angebotsplanung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In welchem Verhältnis steht das Weiterbildungsangebot zum Studienprofil der Hochschule insgesamt?

<p>ein?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welcher grundlegenden Ausrichtung soll das Produkt bzw. die Dienstleistung folgen (z.B. Standardisierung, Individualisierung)? • Wie viele mögliche Varianten des Produktes bzw. der Dienstleistung sollen angeboten werden (z.B. unterschiedliche Ausstattungen oder Arrangements)? • Wie sind die Ergebnisse von Tests zur Produktion und zum Produkt bzw. zur Dienstleistung selbst (als Basis für die Entscheidung über die Markteinführung)? • Welche Ergebnisse hatte die umfassende Wirtschaftlichkeitsprüfung (als Basis für die Entscheidung über die Markteinführung)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Überschneidungen bzw. Unterschiede bestehen zu grundständigen Studienangeboten? • Welche Studienform soll bei dem Angebot die Regel sein (z.B. Präsenz-, Fernstudium, Blended learning)? • Müssen begleitende Unterstützungsmaßnahmen geplant werden? • Welche individuellen Schwerpunktsetzungen sollen für die Teilnehmer/innen möglich sein? • Welche „Nachjustierungen“ sind erforderlich? • Ist die Kostenkalkulation realistisch? • Sind die für ein dauerhaftes Angebot erforderlichen Ressourcen aus Sicht der Hochschule vertretbar?
---	--

4. Bedarfsbestimmung und -projektionen

Im Rahmen von Bedarfsanalysen werden häufig (teil-)standardisierte (Online-)Befragungen durchgeführt, die sich zumeist an Unternehmen und (Teil-)Zielgruppen richten, seltener auch an Weiterbildungsanbieter. Diese werden nicht selten um (branchenspezifische) leitfadengestützte Experteninterviews ergänzt. Dabei steht in der Regel die qualitative Komponente des bestehenden Bedarfs, also in erster Linie relevante Themenfelder und Inhalte, im Vordergrund. Hinzu kommen häufig Fragen zur gewünschten Durchführungsform sowie zum Zeit- und Kostenaufwand. Demgegenüber tritt die quantitative Komponente, die einen wesentlichen Faktor für die Bestimmung der zu erwartenden Nachfrage nach Angeboten der Hochschulweiterbildung darstellt, deutlich in den Hintergrund (Remdisch u.a. 2007; Meyer-Guckel u.a. 2008). Hierzu werden jedoch teilweise Sekundäranalysen durchgeführt, beispielsweise von Absolventenstudien oder Nutzerbefragungen. Auf diese Weise sollen zumindest indirekt Hinweise auf Umfang und Struktur der Nachfrage nach Hochschulweiterbildung ermittelt werden.

Die gleiche Zielsetzung verfolgen Auswertungen von Projektionen, die zum Beispiel den künftigen Fachkräftebedarf oder die zu erwartenden Qualifikationsstrukturen zum Gegenstand haben können (Wolter u.a. 2003, S. 17f.; Helmrich/Zika 2010). Für eine möglichst differenzierte Analyse des zu erwartenden Interesses an einem neuen Angebot der Hochschulweiterbildung, sei es von Un-

ternehmen oder bestimmten Zielgruppen, dürfte sich die Kombination mehrerer Methoden und Instrumente als sinnvoll erweisen.

Insgesamt lässt sich bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen mit den zur Verfügung stehenden Methoden kaum verlässlich abschätzen, wie hoch der konkrete (quantitative) Bedarf und die konkrete (quantitative) Nachfrage nach dem spezifischen Angebot voraussichtlich sein werden. Bedarfsanalysen können aber wichtige Hinweise auf mögliche Inhalte und mögliche Zielgruppen der Angebote geben, die bei der Entwicklung und Implementierung von erheblicher Relevanz sein können.

4.1. Einfluss der befragten Personen

Die Ergebnisse von Befragungen werden nicht unwesentlich von der Zusammensetzung der Gruppe der befragten Personen bestimmt, da diese über ganz verschiedene Motiv- und Interessenlagen verfügen können. Dies ist auch bei Nachfrage- und Bedarfsanalysen der Fall. So kann es kaum überraschen, dass bei Unternehmensbefragungen häufig ein großer Bedarf an Weiterbildungsangeboten in den Themenfeldern Betriebswirtschaft und Technik ermittelt wird, schließlich sind diese Aspekte aus der Sicht von Führungskräften in Unternehmen besonders relevant (Remdisch u.a. 2007, S. 55-63). Befragungen von Weiterbildungsanbietern und Hochschulverantwortlichen bestätigen die große Bedeutung dieser Fachgebiete, zeigen aber gleichzeitig, dass auch in anderen Feldern, die eher persönlichkeitsbildenden Charakter haben, eine Nachfrage in relevanter Größenordnung bestehen kann (Remdisch u.a. 2007, S. 97-100, S. 114-116; Faulstich u.a. 2007, S. 134-136). Unterschiedliche Ergebnisse sind auch hinsichtlich der bevorzugten Formate festzustellen. So bevorzugen Unternehmen in der Regel Weiterbildungen, die wenige Tage dauern, möglichst passgenau auf ihre spezifischen Bedürfnisse ausgerichtet sind und als „In-House-Veranstaltungen“ angeboten werden (Meyer-Guckel u.a. 2008, S. 63-65; Remdisch u.a. 2007, S.64-67). Gleichzeitig gehen sowohl Personalverantwortliche von Unternehmen als auch Weiterbildungsverantwortliche an Hochschulen von einem wachsenden Bedarf an weiterbildenden Studiengängen aus (Meyer-Guckel u.a. 2008, S.62-64; Faulstich u.a. 2007, S.130-132).

4.2. Begrenzte Aussagekraft von Bedarfsprojektionen

Punktueller Befragungen von Absolventinnen und Absolventen der eigenen Hochschule, von Unternehmen, Expertinnen und Experten sowie weiteren Personen können wichtige Hinweise für die Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten, insbesondere mögliche Formate und Inhalte, geben. Sie sind aber keine hinreichend belastbare Basis für eine verlässliche – im Idealfall „bedarfsdeckende“ bzw. „nachfragegerechte“ – Ressourcenplanung.

Das Ziel einer auf den Bedarf abgestimmten Ressourcenplanung ist Gegenstand verschiedener Studien und Projektionen. Zur Bestimmung des Fachkräftebedarfs auf den unterschiedlichen Qualifikationsniveaus sind verschiedene Vorgehensweisen entwickelt worden, die allerdings im We-

sentlichen dem gleichen Grundmuster folgen (z.B. Helmrich u.a. 2012; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010 S. 159-164, 166; Weißhuhn 2004). Am Anfang der Bedarfsprojektionen stehen zunächst eine Reihe von Annahmen zur Entwicklung der gesamtwirtschaftlichen Lage (v.a. Wirtschaftswachstum und Produktivitätsentwicklung), um das insgesamt voraussichtlich notwendige Arbeitsvolumen zum jeweiligen Projektionszeitpunkt voraus zu schätzen. Hinzu kommen weitere Annahmen zur Entwicklung der einzelnen Wirtschaftssektoren und Berufsstrukturen sowie zur künftigen Qualifikationsstruktur. Alle diese Faktoren beeinflussen die Projektion unmittelbar. Beispielsweise zieht die Annahme einer stärkeren Entwicklungsdynamik (z.B. moderates Wachstum, größere Relevanz des Dienstleistungssektors und höherer Anteil hochqualifizierter Tätigkeiten) einen größeren perspektivischen Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen nach sich als eine Fortschreibung des Status quo in den genannten Bereichen (Helmrich u.a. 2012; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 166; Weißhuhn 2004, S. 15-21).

Fachkräfteprojektionen basieren auf Modellrechnungen, die in der Regel auf alternativen Annahmen und Szenarien beruhen. Die konditionale Struktur solcher „Wenn-Dann-Szenarien“ schließt punktgenaue Angaben schon aus methodologischen Gründen aus. Außerdem sind Projektionen aufgrund der hohen Zahl an Einflussfaktoren und möglichen Veränderungen im individuellen Verhalten mit großen Unsicherheiten behaftet. Sie sind dennoch ein unverzichtbarer Bestandteil der Bildungsplanung. Ohne Bedarfsprojektionen würde staatlichen und privaten Bildungsanbietern eine wesentliche Grundlage für ihre Angebotsplanung fehlen. Die Aussagekraft der Projektionen nimmt allerdings notwendigerweise mit sinkendem Abstraktionsgrad ab, da lokale und regionale sowie unmittelbar fachbezogene Besonderheiten in den Projektionsmodellen kaum in der notwendigen Detailliertheit abgebildet werden können.

Die Unsicherheiten spiegeln sich in den Ergebnissen. So führen einige Szenarien zu dem Ergebnis, dass in Zukunft ein deutlicher Fachkräftebedarf auf der Ebene der Fachkräfte mit Hochschulabschluss entsteht, andere wiederum prognostizieren einen steigenden Fachkräftebedarf primär auf der Ebene der Fachkräfte unterhalb des akademischen Niveaus. Die Unsicherheiten nehmen noch zu, wenn „Bilanzen“ gezogen werden, also ein Abgleich von zu erwartendem Bedarf und wahrscheinlicher Nachfrage nach Bildung vorgenommen wird. Dies gilt erst recht, wenn Bedarf und Nachfrage noch zusätzlich nach Fachrichtungen oder Berufsfeldern differenziert werden, weil hier in weiten Teilen des Beschäftigungssystems erhebliche Flexibilitäts- und Substitutionsspielräume gegeben sind. Einig sind sich alle vorliegenden Projektionen in der generellen Vorausschau eines zunehmenden Anteils höher und hoch qualifizierter Erwerbstätiger, was aufgrund der engen Verknüpfung zwischen beruflicher Qualifikation und Weiterbildungspartizipation vor allem ein deutlich wachsende Nachfrage nach Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen zur Folge haben wird. Unklar ist, wer davon in welchem Umfang profitiert: die Hochschulen oder andere Anbieter.

5. Bildungsbedarfe von Unternehmen

Unternehmensbefragungen können für Hochschulen sehr hilfreich sein bei der Bestimmung von relevanten Themenfeldern, Inhalten und Formaten von Angeboten der Hochschulweiterbildung. Ebenso können sie wertvolle Hinweise auf die Interessenlagen der Unternehmen im Feld der Weiterbildung (z.B. Bereitschaft zur Freistellung von Beschäftigten oder zur finanziellen Förderung, Weiterbildungsstrategie) geben. Eine Quantifizierung des Bedarfs (z.B. die Identifizierung von Studienplatzkapazitäten) findet hingegen in den seltensten Fällen statt. Insofern sind Unternehmensbefragungen letztlich mehr von qualitativer als von quantitativer Bedeutung. Auch formalisierte Kooperationsstudiengänge, bei denen Unternehmen regelmäßig Angebote für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „buchen“, sind im Weiterbildungsbereich noch eher die Ausnahme. Solche Kooperationsformen sind bisher häufiger im Bereich der grundständigen Lehre – und hier vor allem bei dualen Studiengängen – anzutreffen und setzen erheblichen Zeit- und Ressourcenaufwand in der Konzeptions- und Implementationsphase voraus (vgl. Schneijderberg/Teichler 2010).

Aus Unternehmenssicht dient Weiterbildung in erster Linie zur Deckung eines spezifischen betrieblichen Qualifizierungsbedarfs. Auf diese Weise sollen Beschäftigte in die Lage versetzt werden, ihre Aufgaben effizienter bzw. effektiver zu erfüllen. Häufig sollen Weiterbildungsangebote Beschäftigte auch auf die Übernahme neuer Aufgaben bzw. die Ausübung gewandelter Tätigkeiten vorbereiten. Die Angebote sollen dabei aus Unternehmenssicht vor allem unternehmensspezifisch, bedarfsgerecht und praxisnah ausgestaltet sein. Weiterbildung ist also kein Selbstzweck. Unternehmen führen sie vielmehr durch, „um mit der Entwicklung der Technik Schritt zu halten und ihre Position im Wettbewerb zu festigen.“ (Loebe & Severing 2007, S. 9-17, Zitat S. 15). Auch arbeitsorganisatorische Veränderungen können Weiterbildungsbedarf erzeugen. Mit Weiterbildung werden also seitens der Unternehmen primär unternehmensorientierte ökonomische Zielsetzungen verbunden. Beschäftigten wird deshalb vorwiegend dann ein Weiterbildungsangebot unterbreitet, „wenn der Return kurzfristig im Unternehmen wirksam wird bzw. wenn die Aussicht auf eine langfristige Internalisierung besteht.“ (Seeber 2000, S. 19-23, Zitat S. 23).

5.1. Bildungscontrolling

Mit dem Bildungscontrolling steht ein Instrument zur Verfügung, um Weiterbildungsinitiativen auf den spezifischen Bedarf des einzelnen Unternehmens abzustimmen. In einem umfassenden Verständnis erfüllt Bildungscontrolling dabei eine Informations-, eine Koordinations- und eine Steuerungsfunktion, die sich in verschiedenen Phasen eines Controlling-Zyklus niederschlägt. Hierzu gehören (1.) die Bedarfsanalyse, (2.) die Weiterbildungsplanung, (3.) die Durchführung der Weiterbildungsmaßnahmen, (4.) die Messung der Ergebnisse (z.B. Kompetenzentwicklung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern) und (5.) die Messung der monetären Erträge für das Unternehmen (z.B. Kostensenkungen oder Ertragssteigerungen) (Seeber 2000, S. 28-31; Käßlinger 2010, S. 6f.). In der betrieblichen Praxis wird Bildungscontrolling jedoch häufig auf die Messung

des Kosten-Nutzen-Verhältnisses einer Weiterbildungsmaßnahme verkürzt. Weiterbildung steht also innerhalb des Unternehmens unter einem nicht unerheblichen Legitimationsdruck, schließlich sollen sich die Investitionen auch „rechnen“. Hierbei erweist es sich allerdings nicht selten als Problem, dass die Entwicklung der Leistungen von Beschäftigten bzw. Unternehmensbereichen nur selten unmittelbar „kausal“ einer bestimmten Bildungsmaßnahme zugerechnet werden kann (Seibt 2005, S. 41-50; Heuer 2010, S. 61-63).

Bei der Bedarfsermittlung setzen viele Hochschulen auf die Expertise von Unternehmen, da angenommen wird, dass diese den bestehenden Qualifikationsbedarf besser einschätzen können als potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus ihrer individuellen Sichtweise. Unternehmensbefragungen sind auch deutlich leichter zu realisieren als Bevölkerungsumfragen, da die Grundgesamtheit geringer ist, Branche und Mitarbeiterzahl vergleichsweise leicht bestimmt werden können und sich auch die Ansprache einfacher gestaltet. Hinzu kommt häufig die Annahme, dass Unternehmen dazu bereit sind, bei einem bestehenden Qualifizierungsbedarf die Weiterbildungsaktivitäten ihrer Beschäftigten zu unterstützen. Viele Unternehmen können die an sie gerichteten Erwartungen aber nicht oder nur unzureichend erfüllen, da nur etwas mehr als ein Drittel von ihnen eine systematische Ermittlung des Weiterbildungsbedarfes im Rahmen des Bildungscontrollings durchführt (Käpplinger 2009, S. 6). Auch haben verschiedene Unternehmensbefragungen gezeigt, dass der Rücklauf nicht selten gering ist. Häufig werden bei standardisierten Befragungen nur Rücklaufquoten in einer Größenordnung von etwa fünf bis zehn Prozent erreicht (Remdisch u.a. 2007, S. 52). Hinzu kommt das systematische Problem, dass von einem bestehenden Bedarf nicht unmittelbar auf eine entsprechende Nachfrage geschlossen werden kann, da die Motivlagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht unbedingt dem gesellschaftlich oder ökonomisch relevanten Qualifikationsbedarf entsprechen müssen (Wolter u.a. 2003, S. 18). Angebote der Hochschulweiterbildung sind also immer mit einem gewissen „Restrisiko“ verbunden.

5.2. Weiterbildungsbedarfe von Unternehmen

Neben der Kosteneffizienz ist der unmittelbare Aufgabenbezug ein zentrales Motiv bei der Bestimmung von Weiterbildungsbedarfen bei Unternehmen. Von besonderer Bedeutung sind hierbei die Unternehmensziele, die kurz- und mittelfristigen Planungen des Unternehmens (z.B. Umstrukturierungen, technische Neuerungen) sowie die Analyse betrieblicher Problemsituationen (z.B. ineffektive Betriebsabläufe). Eine unternehmensinterne Bildungsbedarfsanalyse orientiert sich also wesentlich an den aktuellen und künftigen (arbeitsplatzbezogenen) Anforderungen an die Beschäftigten (Loebe & Severing 2007, S. 19-24). Die Frage danach, wie sinnvoll und nachhaltig Bildungsangebote für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind, ist gegenüber den betrieblichen Nutzenerwartungen in der Regel nachrangig (Heuer 2010, S. 61f.).

Als Reaktion auf den wahrgenommenen Trend stetig steigender Qualifikationsanforderungen kommt aus Sicht der Unternehmen auch der Weiterbildung an Hochschulen – insbesondere auf

Masterniveau – eine wachsende Bedeutung zu. Dieser allgemeine Befund hat sich aber zumindest bisher nicht in gewandelten Anforderungen an konkrete Weiterbildungsmaßnahmen niederschlagen. Es zeigt sich, „dass Unternehmen künftig zwar generell einen hohen Bedarf an quartärer Bildung insbesondere durch berufsbegleitende Bachelor- und Masterabschlüsse erkennen, ihre konkreten Anforderungen an die quartären Bildungsangebote jedoch anders formulieren: Nach diesen Anforderungen befragt, geben die meisten Unternehmen an, eher kürzere, berufsspezifische Weiterbildungsmaßnahmen mit Zertifikatsabschluss zu bevorzugen.“ (Meyer-Guckel u.a. 2008, S. 63). Die große Mehrheit der Unternehmen bevorzugt also passgenaue Angebote mit kurzer Laufzeit. Aus Unternehmenssicht ist ein unmittelbar praxisbezogenes Präsenzseminar mit einer Dauer von bis zu 40 Stunden die als am attraktivsten empfundene Weiterbildungsmaßnahme (Meyer-Guckel u.a. 2008, S. 62-65). Entsprechende Formate finden sich teilweise auch in den Weiterbildungskatalogen der Hochschulen; z.B. Kurs-, Modul- oder (kurze) Zertifikatsangebote.

Nur eine deutliche Minderheit der Unternehmen – und hier vor allem Großunternehmen – bezieht weiterbildende Masterstudiengänge in ihr Weiterbildungskonzept ein. Hierbei stehen aber häufig weniger das Ziel der Qualifikationsvermittlung als vielmehr die Karriereentwicklung von Führungskräften und deren Bindung an das Unternehmen im Mittelpunkt des Interesses (Heuer 2010, S. 103f.; Meyer-Guckel u.a. 2008, S. 64). Insgesamt zeigt sich, „dass Unternehmen zwar einen Weiterbildungsbedarf auch in Form des Erwerbs von berufsbegleitenden Masterabschlüssen sehen, jedoch nur in begrenztem Umfang bereit sind, diese für ihre Mitarbeiter auch zu finanzieren.“ (Meyer-Guckel u.a. 2008, S. 65).

5.3. Hochschulen als „schwierige Partner“

Im Weiterbildungsbereich kooperieren Unternehmen bereits häufig über einzelvertragliche Regelungen mit ausgesuchten Hochschullehrerinnen und -lehrern, jedoch deutlich seltener mit Hochschulen als Organisationen. Dies liegt nicht nur an unterschiedlichen Kulturen und Denkweisen, die die Kommunikation erschweren, sondern auch an unterschiedlichen Anforderungen an Organisations- und Steuerungsprozesse, die sich hemmend auf die Zusammenarbeit auswirken können. Nicht selten fehlt es auch wechselseitig an Wissen über „die andere Seite“, teilweise sogar schlicht am Interesse (Maschwitz 2013, S. 141-146). Aus Sicht der Unternehmen gelten Hochschulen, insbesondere staatliche Universitäten, als zu wenig dienstleistungs- und praxisorientiert. Auch werden Entscheidungsprozesse häufig als zu schwerfällig und zu wenig flexibel betrachtet (Meyer-Guckel u.a. 2008, S. 48-56).

Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen können auch bei den Qualifizierungszielen auftreten: „Insbesondere in diesem Bereich treten Diskrepanzen in der unterschiedlichen Kultur der Weiterbildungspartner zutage, die es zu überwinden gilt: Während die Lehre an Hochschulen primär auf die Vermittlung von Qualifikationen zur selbstständigen Bearbeitung von komplexen Aufgabenstellungen durch die Studierenden und die Vermittlung von übergreifenden, wissenschaftlichen

Qualifikationen ausgerichtet ist, zählt für Unternehmen in erster Linie die klare Problemorientierung der angebotenen Leistungen. Ein Unternehmensvertreter meint, für die Hochschulen sei es „offensichtlich schwierig, sich von althergebrachten Mustern der Lehre und Forschung zu trennen und sich auf neuere Konzepte und neue Anforderungen einzustellen. Es besteht teilweise wenig Bereitschaft, kreativ über Lösungen nachzudenken, die nicht notwendigerweise in die Schemata der traditionellen deutschen Universitätslandschaft passen.“ (Meyer-Guckel u.a. 2008, S. 50). Die Priorität der Unternehmen liegt also bei der möglichst passgenauen Vermittlung von praxisorientiertem Wissen. Eine hohe Wissenschaftlichkeit der Angebote ist demgegenüber nur für eine Minderheit von relevantem Interesse (Meyer-Guckel u.a. 2008, S. 49f.).

Trotz einer wachsenden Zahl von Kooperationsstudiengängen, die in Zusammenarbeit von Unternehmen und Hochschulen entwickelt und durchgeführt sowie in erster Linie von den beteiligten Unternehmen finanziert werden, sind weiterbildende Studiengänge für viele Unternehmen nach wie vor kein systematischer Bestandteil ihres Weiterbildungskonzeptes. Dies gilt insbesondere für die Bereitschaft zur Finanzierung bzw. finanziellen Unterstützung von Beschäftigten. Diese ist bislang auf einen vergleichsweise kleinen Teil der Unternehmen begrenzt. Demgegenüber können Zertifikatsangebote, abhängig von ihrer konkreten Ausgestaltung, durchaus den Anforderungen von Unternehmen entsprechen und Teil ihres Weiterbildungsportfolios werden.

5.4. Durchführung von Unternehmensbefragungen

Aufgrund der bestehenden gesetzlichen Meldepflichten verfügen das Statistische Bundesamt (Unternehmensregister) und die Bundesagentur für Arbeit (Betriebsdatei) über den umfangreichsten Datenbestand zu den rund 3,6 Mio. gemeldeten Unternehmen in Deutschland. Das Unternehmensregister bzw. die Betriebsdatei erlauben unter anderem eine Einteilung nach Branchen, Regionen und Größenklassen. Diese Daten unterliegen allerdings auf der Ebene des einzelnen Datensatzes dem sogenannten Statistikgeheimnis und dürften deshalb nicht an Dritte weitergegeben werden. Sie stehen demzufolge für die im Rahmen von Unternehmensbefragungen erforderliche Adressrecherche nicht zur Verfügung. Gleiches gilt für die unternehmensbezogenen Daten des IAB-Betriebspanels. Hier wurde den teilnehmenden Unternehmen Vertraulichkeit im Umgang mit ihren Daten zugesichert. Vor diesem Hintergrund ist es flächendeckend kaum möglich, bei Unternehmensbefragungen die methodologischen Anforderungen der empirischen Sozialforschung an die Repräsentativität und die erforderliche Tiefenschärfe (z.B. bei der Erfassung spezifischer betrieblicher Rahmenbedingungen) einer Studie zu erfüllen, was notwendigerweise Einschränkungen hinsichtlich der Aussagekraft der Ergebnisse mit sich bringt.

Um dennoch eine möglichst große Zahl von Unternehmen in Erhebungen einzubeziehen, werden in manchen Studien Datenquellen genutzt, die nur einen Teil der Unternehmen abbilden. Diese Vorgehensweise kann bei Erhebungen mit einem engen Bezug zu einzelnen Branchen oder Regionen in Abhängigkeit von der Fragestellung durchaus die Durchführung von repräsentativen Stu-

dien ermöglichen. Daten von Unternehmen, für die nach dem Handelsgesetzbuch eine Veröffentlichungspflicht besteht, sammelt beispielsweise der Bundesanzeigerverlag in seinem Unternehmensregister. Darin werden in erster Linie Kapitalgesellschaften, Genossenschaften und Personenhandelsgesellschaften ohne eine natürliche Person als persönlich haftendem Gesellschafter bzw. persönlich haftender Gesellschafterin erfasst. In dieser Datenbasis wird also eine relevante Anzahl an Unternehmen nicht berücksichtigt. Der Abruf von Daten aus dem Unternehmensregister des Bundesanzeigerverlags ist grundsätzlich möglich, allerdings kostenpflichtig. Bei Studien mit regionalem Bezug sind teilweise auch die Handwerkskammern bzw. Industrie- und Handelskammern dazu bereit, die Adressen von ihren Mitgliedsunternehmen zur Verfügung zu stellen (Remdisch u.a. 2007, S. 51f.). Diese sind hierzu allerdings nicht verpflichtet.

Aufgrund der beschriebenen Probleme bei der Bestimmung der für die jeweilige Studie relevanten Grundgesamtheit und in Folge dessen auch bei der Ziehung einer repräsentativen Stichprobe sowie bei der Adressrecherche werden in Unternehmensbefragungen teilweise pragmatische Ansätze zur Identifizierung von befragungsrelevanten Unternehmen genutzt. So werden teilweise Adressverzeichnisse von Verbänden oder öffentlichen Einrichtungen sowie Branchenverzeichnisse und (Online-)Telefonbücher ausgewertet (Borowiec/Janssen/Vock 2010, S. 15f.). Manche Studien verzichten sogar vollständig auf die Konstruktion einer Stichprobe und ermöglichen grundsätzlich allen Internetnutzerinnen und -nutzern die Teilnahme an der Befragung. Dabei wird allerdings durchaus der Versuch unternommen, durch die gezielte Weitergabe von Informationen auf unterschiedlichen Kanälen wie Pressemitteilungen, Einladungsemails an einen festgelegten Adressatenkreis oder die Nutzung von persönlichen Kontakten eine Lenkungswirkung bei der Rekrutierung der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu erreichen (Bielig u.a. 2006, S. 4f.). Solche pragmatischen Wege sind aber immer mit dem Risiko mangelnder Repräsentativität verbunden, was insbesondere bei der Bestimmung des quantitativen Bedarfs an Hochschulweiterbildung, also z.B. von benötigten Studienplatzkapazitäten, negative Einflüsse auf die Aussagekraft der Ergebnisse und die Belastbarkeit der ermittelten Größen haben kann.

Eine Auswertung vorhandener Studien zum Weiterbildungsbedarf bei Unternehmen zeigt, dass die Bereitschaft zur Beteiligung an einer Online-Befragung häufig vergleichsweise schwach ausgeprägt ist. Nicht selten liegt die Rücklaufquote zwischen fünf und zehn Prozentpunkten, wie die nachstehende Tabelle verdeutlicht. Eine Ausnahme bildet eine Studie des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft (Meyer-Guckel u.a. 2008) unter seinen Mitgliedsunternehmen. Hier hat sich möglicherweise der enge institutionelle Zusammenhang zwischen Befragenden und Befragten positiv auf das Antwortverhalten ausgewirkt. Förderlich auf die Anzahl der Rückmeldungen wirken sich nach Angaben von Remdisch u.a. (2007, S. 52) auch eine geringe Anzahl an Fragen sowie ein enger thematischer bzw. räumlicher Bezug aus (ebd. S. 78, 54). Inhaltlich ist allen Studien gemeinsam, dass sie sich bei der Befragung der Unternehmen weitgehend auf die Erhebung der bisherigen Weiterbildungsaktivitäten, die Bewertung von Weiterbildungsanbietern sowie die

Identifizierung von möglichen Zielgruppen und relevanten Themenfeldern bzw. Weiterbildungsinhalten beschränken.

Tabelle: Antwortverhalten in ausgewählten Unternehmensbefragungen

Studie	Anzahl angefragter Unternehmen	Anzahl auswertbarer Datensätze	Rücklaufquote in Prozent
Institut der deutschen Wirtschaft 2011 (Seyda/Werner 2012)	ca. 30.000	2.254	(ca. 7,5)*
Weiterbildungspanel Niedersachsen 2009 (Hanft/Müskens/Kröcher 2009)	12.815	1.163	9,1
Bundesinstitut für Berufsbildung (Borowiec/Janssen/Vock 2010)	5.093	259	5,1
Leuphana Universität (Remdisch u.a. 2007)	ca. 4.800	325	6,7
Stifterverband (Meyer-Guckel u.a. 2008)	497	107	74 (21,5)**

*: Eigene Berechnung auf Basis der Angaben von Seyda/Werner (2012, S. 1).

** : Meyer-Guckel u.a. (2008, S. 43) beziffern die Rücklaufquote auf 74 Prozent. Dieser Wert bezieht sich auf 144 Unternehmen, die sich nach der ersten Anfrage bereit erklärt haben, den Fragebogen auszufüllen. Bezogen auf die ermittelte Grundgesamtheit von 497 Unternehmen ergibt sich eine Rücklaufquote von 21,5 Prozent.

Standardisierte (onlinebasierte) Unternehmensbefragungen zum Weiterbildungsbedarf werden häufig durch Experteninterviews und weitere Erhebungsmethoden wie Expertengespräche bzw. -interviews, Fallstudien sowie Literatur- und Dokumentenauswertungen (z.B. von Stellenanzeigen oder Programmen von Weiterbildungsträgern) ergänzt, um die Aussagekraft der häufig nicht repräsentativen Befragungen durch die Sammlung von ergänzenden Informationen zu verbessern, bestimmte Aspekte näher zu beleuchten oder Hinweise für die Entwicklung von strategischen Konzepten oder auch konkreten Studienangeboten zu erhalten (Meyer-Guckel u.a. 2008, S. 43; Remdisch u.a. 2007, S. 78-93; Borowiec/Janssen/Vock 2010: 18-22). Auf diese Weise können die Weiterbildungsinteressen und -strategien von Unternehmen an Fallbeispielen bzw. hinsichtlich spezifischer Aspekte vertiefend betrachtet werden. Hieraus können hilfreiche Anregungen für die Bestimmung von möglichen Zielgruppen und Formaten sowie Themen und Inhalten von Angeboten der Hochschulweiterbildung entstehen. Von besonderer Bedeutung ist es allerdings, Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zu finden, deren Expertise besonders geeignet ist, um

eine spezifische und möglichst konkret formulierte Frage(-stellung) zu beantworten (vgl. Bogner/Menz 2009).

6. Nachfrageprojektionen

Auch wenn der aktuelle Stand der Hochschul- und Weiterbildungsforschung kaum verlässliche Nachfrageprojektionen für konkrete Angebote der Hochschulweiterbildung erlaubt, so können weitergehende Überlegungen zur Gruppe der Studienberechtigten sowie zu regionalen, sozialen und politischen Einflussfaktoren für die Hochschulen unter Umständen dennoch hilfreich dabei sein, die Motiv- und Interessenlagen der Zielgruppe sowie die hemmenden und fördernden Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsteilnahme besser zu verstehen und hiervon bei der Entwicklung von gezielten Ansprachewegen und Informationsmaterialien zu profitieren.

Die wichtigsten Nachfrageprojektionen im Hochschulbereich sind sicher die von unterschiedlichen Stellen angefertigten Studienanfängerprognosen (z.B. KMK 2005; Gabriel/von Stuckradt 2007; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 2012; Dohmen 2010). Diese Aussagen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen basieren auf Modellrechnungen, die in der Regel auf alternativen Annahmen und Szenarien beruhen und deshalb keineswegs punktgenaue Angaben über die voraussichtliche Anzahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger eines Jahres erlauben. „Modellrechnungen sind vielmehr komplexe hypothetische Konstrukte, deren analytischer Mehrwert in der näherungsweisen Bestimmung eines wahrscheinlichen Korridors der Studienanfrage besteht. [...] Dabei ist (dieser) wiederum abhängig von den dahinterliegenden Annahmenkonstellationen“ (Gabriel/von Stuckradt 2007, S. 8). Die konditionale Struktur solcher Voraussetzungen ist auch der Grund, dass viele Expertinnen und Experten eher von Projektionen als von Prognosen sprechen, auch wenn die Übergänge hier fließend sind. Da eine inhaltliche Diskussion von Studienanfängerprognosen der vergangenen Jahre den vorgegebenen Rahmen dieses Berichtsformates sprengen würde, beschränken sich weitere Ausführungen im Wesentlichen auf methodische Anmerkungen.

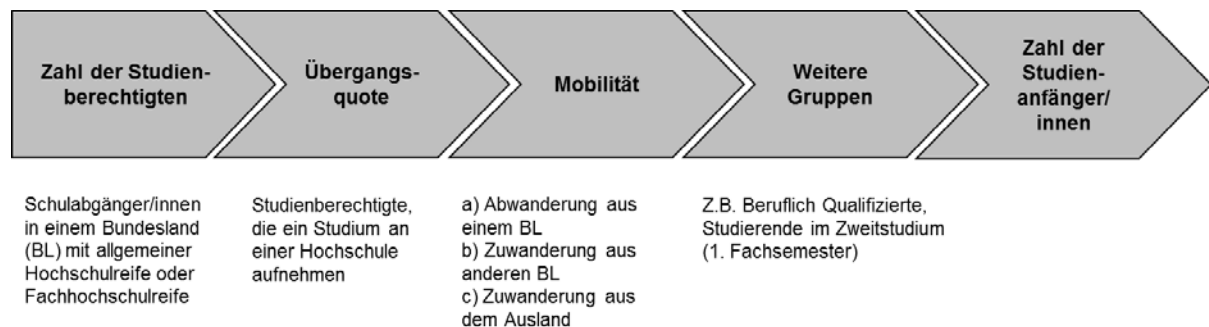
6.1. Grundmodell für Nachfrageprojektionen

Ein vereinfachtes Grundmodell für bundeslandspezifische Studienanfängerprojektionen in grundständigen Studiengängen, das sich in ähnlicher Form in den bekannten Studien finden lässt (vgl. KMK 2012; Statistische Ämter von Bund und Ländern 2010; Dohmen 2010; Gabriel/von Stuckradt 2007), ist in nachstehender Abbildung dargestellt. Studienanfängerzahlen basieren demnach auf den Ergebnissen bzw. Vorausberechnungen der amtlichen Statistik zur Zahl der Studienberechtigten im jeweiligen Bundesland. Hierbei werden zunächst nur die Schulabgängerinnen und Schulabgänger von allgemein- oder berufsbildenden Schulen erfasst, die die Allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erworben haben. Von dieser Ausgangsgröße wird zunächst der Anteil von denjenigen Personen bestimmt, die direkt im Anschluss an die Schulzeit oder mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung ein Studium aufnehmen (Übergangsquote). Für Planungsprozesse

muss die Übergangsquote notwendigerweise geschätzt werden, da die entsprechenden Daten erst in der Zukunft erhoben werden können. Forschungsbasierte Hinweise für die Bestimmung der Übergangsquote bieten unter anderem die regelmäßig durchgeführten HIS-Studienanfängerbefragungen (Willich u.a. 2011). Eine alternative Möglichkeit zur Projektion der zu erwartenden Studienanfängerzahl basiert auf der Größe der Geburtskohorten in Kombination mit Vorausschätzungen zur Studienberechtigtenquote.

Auf erfahrungsbasierten Schätzungen sowie Auswertungen des Wanderungsverhaltens von Studienanfängerinnen und Studienanfänger in der Vergangenheit basieren ebenfalls die Annahmen zur Mobilität der aktuellen und zukünftigen Studienanfängerinnen und Studienanfänger, verstanden als die Zahl der Studienberechtigten, die zum Studium in ein anderes Bundesland oder ins Ausland ziehen oder von dort kommen und ein Studium im betreffenden Bundesland aufnehmen. Bei einer bundesweiten Projektion, die Ergebnisse nur bundesweit ausweist, entfällt die Berücksichtigung der studentischen Mobilität zwischen den Ländern; hier muss „nur“ die internationale Mobilität einbezogen werden. Bei länderspezifischen Vorausberechnungen muss die länderspezifische Ab- und Zuwanderung berücksichtigt werden. Auswertungen zum Ort, an dem die Studienberechtigung erworben worden ist, zeigen außerdem, dass sich die regionalen Einzugsbereiche der einzelnen Hochschulen sehr deutlich unterscheiden können (Langer/von Stuckradt/Herdin 2009).

Abbildung: Vereinfachtes Grundmodell für Nachfrageprojektionen (für grundständige Studiengänge)



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Lenz u.a. (2007: 51)

In einem weiteren Schritt werden bei Studienanfängerprognosen zusätzliche Gruppen von Studienanfängerinnen und Studienanfänger in die Betrachtung einbezogen, die bei Analysen von Studienberechtigten mit einer schulischen Form der Hochschulzugangsberechtigung nicht berücksichtigt werden. Hierbei handelt es sich vor allem um die – auf einem sehr niedrigen Ausgangsniveau – wachsende Zahl von beruflich Qualifizierten sowie Studierende im Zweitstudium. Für die Hochschulen sind weiterhin Studienfachwechslerinnen und Studienfachwechsler von großer Bedeutung, die allerdings in Studienanfängerprognosen üblicherweise keine Berücksichtigung finden, da sich diese in der Regel auf Studierende im ersten Hochschulsemester konzentrieren.

6.2. Ursachen von „falschen“ Prognosen

Dass Studienanfängerprognosen und andere Projektionen sich retrospektiv oft als nicht zutreffend herausstellen, kann aus einer methodologischen Perspektive heraus kaum überraschen. Zum einen können Hochschulen oder Länder Maßnahmen ergreifen, Nachfrageströme präventiv so zu steuern, dass es ihren Interessen und Ressourcen entgegenkommt. So kann eine Hochschule, der eine rückläufige Auslastung vorausgesagt wird, durch Entwicklung attraktiver Studienangebote in Erstaus- oder Weiterbildung („Profilbildung“) neue Nachfragepotenziale mobilisieren und an sich binden. In diesem Falle hätte eine Projektion ihre Funktion erfüllt und sich selbst korrigiert. Zweitens wird das Übergangsverhalten von Studienberechtigten durch unterschiedliche, oft nicht voraussehbare Einflussfaktoren beeinflusst: Kurzfristig durch politische Entscheidungen wie die Erhöhung der Zulassungszahlen in Folge des Hochschulpaktes, die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur (mit doppelten Abiturientenjahrgängen), die Aussetzung der Wehrpflicht oder die Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende.

Langfristig eher voraussehbar ist dagegen die Erhöhung des Anteils der Studienberechtigten an einem Altersjahrgang. Strukturelle Veränderungen der Studierneigung oder eine wachsende Zahl ausländischer Studienanfängerinnen und Studienanfänger zählen wiederum zu den meist ebenfalls nicht langfristig planbaren Entwicklungen. Die Auswirkungen dieser und weiterer Einflussfaktoren können im Rahmen von Projektionen kaum präzise vorher gesagt werden. Hinzu kommt, dass die bekannten Projektionen Veränderungen des Status quo in unterschiedlicher Weise berücksichtigen. So gehen die Vorausberechnungen der KMK in ihren Modellannahmen beispielsweise von weitgehend stabilen Rahmenbedingungen aus (KMK 2012, S. 2f.), während Dohmen (2010, S. 12f.) bei seinen Berechnungen von einer höheren Studierneigung ausgeht. Teilweise werden auch mehrere Szenarien entwickelt, die auf unterschiedlichen Annahmen beruhen. Diesen Weg geht zum Beispiel der Bildungsbericht 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 180f., S. 315)

6.3. Bedeutung für Angebote der Hochschulweiterbildung

Im Kern ist das Grundmodell zur Durchführung von Studienanfängerprognosen auch bei der Durchführung von Nachfrageanalysen im Bereich der Hochschulweiterbildung anwendbar. Der in der Regel enge fachliche Schwerpunkt und die spezifische Zielgruppe von Weiterbildungsangeboten bringen allerdings einige zusätzliche Probleme mit sich, die bei der Durchführung entsprechender Studien berücksichtigt werden sollten. So gilt es zunächst, die Gruppe der Personen, die über die formalen Zulassungsvoraussetzungen und die für eine Teilnahme erforderlichen fachlichen Qualifikationen verfügen, möglichst genau zu bestimmen. Hinzu kommt eine Festlegung zum erwarteten räumlichen Einzugsbereich des Angebotes. Hierbei sind auch die eingesetzten Studienformate von besonderer Bedeutung: Während Präsenzangebote naturgemäß nur für Personen

nutzbar sind, die in „Pendelentfernung“ leben, richten sich E-Learning-Angebote zumindest theoretisch weltweit an Interessierte.

In einem zweiten Schritt müssen möglichst plausible Schätzungen zur Teilnahmequote an den spezifischen Angeboten durchgeführt werden. Dies stellt aufgrund der Heterogenität der Gruppe der grundsätzlich teilnahmeberechtigten Personen und dem weitgehenden Fehlen von empirischen Daten für das Teilnahmeverhalten an Hochschulweiterbildung keineswegs eine einfache Aufgabe dar. Hier ist ohne Zweifel die größte Herausforderung zu sehen, da Interesse und Motivation, an weiterbildenden Studienangeboten teilzunehmen, weitaus schwieriger einzuschätzen sind als die entsprechende Variable für Nachfrageprojektionen in der Erstausbildung, nämlich die Studierbereitschaft. Auf der anderen Seite erfordert die Platzierung eines Weiterbildungsangebots oft gezielte Marketingmaßnahmen, so dass dadurch eine Nachfrage hervorgerufen werden kann.

7. Ergebnisse vorhandener Studien

Die Datenlage zur (quantitativen) Nachfrage- und Bedarfssituation bei Angeboten der Hochschulweiterbildung in Deutschland ist insgesamt unbefriedigend. Umfassende Analysen wurden bisher kaum vorgelegt. Allerdings werden verschiedene relevante Einzelaspekte im Rahmen unterschiedlicher Studien berücksichtigt, die jedoch deutliche Varianzen hinsichtlich der verwendeten Definitionen und der untersuchten Zeiträume ausweisen, weshalb die Aussagen nur mit deutlichen Einschränkungen vergleichbar sind. Wesentliche Ergebnisse der verschiedenen Studien werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Die vorhandenen Studien zeigen trotz unterschiedlicher Definitionen und Operationalisierungen der Hochschulweiterbildung recht deutlich, dass die Hochschulen zumindest bisher eine vergleichsweise kleine Rolle als Anbieter von Weiterbildungsmöglichkeiten spielen und kürzere Angebote wie Kurse oder Zertifikate stärker nachgefragt werden als Studiengänge. Auch für Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind andere Träger bei der Fort- und Weiterbildung von größerer Bedeutung. Hinzu kommt, dass die Teilnahme an längeren Weiterbildungen primär von einer individuellen Initiative getragen wird, während insbesondere die Arbeitgeber auf kürzere Weiterbildungen setzen, die schwerpunktmäßig außerhalb der Hochschulen stattfindet. Die vorhandenen Daten zum Weiterbildungsverhalten von Akademikerinnen und Akademikern zeigen außerdem, dass davon auszugehen ist, dass es keinen einheitlichen Weiterbildungsmarkt für diese Personengruppe gibt, sondern dieser fach- und funktionsspezifisch stark segmentiert ist. Aufgrund der retrospektiven Orientierung der vorgestellten Studien kann allerdings derzeit nicht abgeschätzt werden, wie sich die Veränderungen bei der Studienstruktur, insbesondere die Einführung von dezidiert weiterbildenden Masterstudiengängen, auf den Stellenwert der Hochschulweiterbildung auswirken werden.

7.1. Internationale Vergleichsstudie 2006

Im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie zur Weiterbildung an Hochschulen wurden für Deutschland Auswertungen des Berichtssystems Weiterbildung, einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage, durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass im Jahr 2001 insgesamt 3% der Befragten angaben, dass sie in den letzten zwölf Monaten vor dem Zeitpunkt der Befragung an einem Angebot der Hochschulweiterbildung teilgenommen haben. Hiervon entfielen 2% auf Kursangebote und Programme und 1% auf ein nicht-traditionelles Erststudium. Von der Teilgruppe der Hochschulabsolventinnen und -absolventen hatten 6% an Kursen bzw. Programmen teilgenommen, die von Hochschulen angeboten wurden (Schaeper u.a. 2006, S. 101).

Die genannte Studie weist auch Teilnahmequoten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland auf der Basis der internationalen Absolventenstudie CHEERS aus. Demzufolge gaben im Jahr 1994 21% der Befragten an, dass sie in den vergangenen vier Jahren an Angeboten der Hochschulweiterbildung teilgenommen hatten. Davon entfielen 8% auf ein Zweitstudium und 14% auf Programm- und Kursangebote (Schaeper u.a. 2006, S. 103). Die Beteiligung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen an Angeboten der Hochschulweiterbildung war der CHEERS-Studie zufolge in Deutschland deutlich geringer als in anderen Ländern. Beispielsweise wurden für die USA Teilnahmequoten für ein Zweitstudium in Höhe von 30% ermittelt. In Kanada und Großbritannien lagen die entsprechenden Werte bei 29 bzw. 28%, in Frankreich sogar bei 47%. Ein ähnlicher Befund ergibt sich bei der Betrachtung von Programm- und Kursangeboten. Hier wurden beispielsweise für Finnland, Österreich und Kanada Beteiligungsquoten von 28, 25 bzw. 21% ermittelt (Schaeper u.a. 2006, S. 52-58). Im Gegensatz zur Weiterbildung an Hochschulen lagen die Beteiligungsquoten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen an außerhochschulischen Weiterbildungsangeboten mit 59% auf einem vergleichsweise hohen Wert, der durchaus auch dem für andere Länder wie Österreich (63%), Großbritannien (59%) und den USA (55%) ermittelten Niveau entspricht (Schaeper u.a. 2006, S. 58-62). Die Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland sind also in hohem Maße weiterbildungsaktiv, nutzen aber nur sehr selten die Weiterbildungsangebote von Hochschulen.

7.2. HIS-Absolventenstudien

Weiterbildungsaktivitäten sind auch Gegenstand der Wiederholungsbefragungen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen im Rahmen des HIS-Absolventenpanels, die nach einer Erstbefragung ein Jahr nach Studienabschluss fünf bzw. zehn Jahre nach dem Abschluss durchgeführt werden. Auch bei diesen Studien sind unterschiedliche Operationalisierungen von Angeboten der Hochschulweiterbildung festzustellen. Die zweite Befragung des Absolventenjahrgangs 2001 fünf Jahre nach dem Abschluss ergab, dass seit dem Studienabschluss 27% der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen und 25% der Universitätsabsolventinnen und -absolventen an Angeboten der Hochschulweiterbildung teilgenommen hatten, gegenüber 77 bzw. 76% Teilnahme an Weiterbildungsangeboten außerhalb der Hochschulen (Kerst & Schramm 2008, S. 170).

Gefragt wurde auch nach dem Charakter der Weiterbildungsangebote, die bei dieser Studie nach ihrer zeitlichen Dauer unterschieden wurden. Als „längere“ Weiterbildungen wurden Angebote klassifiziert, die mindestens über ein Semester liefen. Angebote mit einer kürzeren Laufzeit wurden dementsprechend als „kürzere“ Weiterbildungen verstanden. Von den Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen hatten fünf Jahre nach ihrem Studienende 16% an längeren und 14% an kürzeren Angeboten teilgenommen. Auf die universitären Pendanten entfielen Werte von 17 bzw. 22% (Kerst & Schramm 2008, S. 170). Fünf Jahre nach dem Abschluss hatten 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an längeren Weiterbildungen diese erfolgreich abgeschlossen und 20% die Weiterbildung abgebrochen (Kerst & Schramm 2008, S. 171). Von den Befragten gaben 9% (Fachhochschulen) bzw. 4% (Universitäten) an, zukünftig an einer längeren Hochschulweiterbildung teilnehmen zu wollen (Kerst & Schramm 2008, S. 172). Hinsichtlich der Finanzierung von Weiterbildungsteilnahmen ist festzuhalten, dass nur 9 bzw. 10% der Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen bzw. Universitäten angaben, dass die Teilnahme an längeren Weiterbildungen durch den jeweiligen Arbeitgeber finanziert wurde; gegenüber 35% (Fachhochschulen) bzw. 33% (Universitäten) bei kürzeren Weiterbildungen (Kerst & Schramm 2008, S. 176).

Bei den Befragungen des Absolventenjahrgangs 1997 gaben fünf Jahre nach Studienende 5% der befragten Personen an, seit dem Abschluss an einem Weiterbildungsstudium teilgenommen zu haben (Willich & Minks 2004, S. 17). Zehn Jahre nach dem Studienabschluss gaben 3% der Befragten an, dass sie in den letzten zwölf Monaten an einem Weiterbildungsstudium teilgenommen hatten (Fabian & Briedis 2009, S. 96). Besonders aktiv waren hierbei die Absolventinnen und Absolventen der Fächer Informatik und Sozialwesen an Fachhochschulen sowie Mathematik an Universitäten. Diese waren zu jeweils 6% in einem Weiterbildungsstudium eingeschrieben (Fabian & Briedis 2009, S. 97).

Bei den nachgefragten Themen und Inhalten von kürzeren Weiterbildungsangeboten sind deutliche Unterschiede zwischen den Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen Fachgebiete festzustellen. Dies gilt auch für die Relevanz der Hochschulen als Orte der Weiterbildung (Kerst & Schramm 2008, S. 174-181). So gaben insbesondere die befragten Absolventinnen und Absolventen der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an, seit dem Studienabschluss vergleichsweise häufig an Angeboten der Hochschulweiterbildung teilgenommen zu haben. Beispielsweise bildeten sich 49% (Fachhochschulen) bzw. 48% (Universitäten) zu ingenieurwissenschaftlichen Fragestellungen an Hochschulen weiter; Angebote außerhalb der Hochschulen wurden von 51 bzw. 46% der Befragten genutzt. Bei den Absolventinnen und Absolventen dieser Fachrichtungen besteht auch eine große Nachfrage nach kürzeren Hochschulweiterbildungen in den Bereichen EDV, Managementwissen, Wirtschaftskenntnisse, Mitarbeiterführung und Kommunikationstrainings. Die Nachfrage nach entsprechenden Angeboten ist in allen anderen Fächergruppen mit Ausnahme des Bereichs Mathematik und Naturwissenschaften deutlich geringer.

Die Absolventinnen und Absolventen der Naturwissenschaften und der Medizin nehmen häufig an fachbezogenen Weiterbildungsangeboten der Hochschulen teil. Die ermittelten Teilnahmequoten lagen bei 53% (Naturwissenschaften) bzw. 86% (Medizin). Demgegenüber wurden Angebote außerhalb der Hochschulen in diesen Themenbereichen von 27 bzw. 91% der befragten Absolventinnen und Absolventen genutzt. Für die Absolventinnen und Absolventen der Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie der Medizin sind die Hochschulen also ein wichtiger Ort der fachnahen Fort- bzw. Weiterbildung. Gleiches gilt für Lehrerinnen und Lehrer, die seit dem Ende des Studiums zu 60% an Angeboten der Hochschulweiterbildung teilgenommen haben und zu 81% an Angeboten anderer Anbieter. In deutlichem Gegensatz hierzu sind die Absolventinnen und Absolventen aus den Bereichen Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie Sozialwesen, Psychologie und Pädagogik nahezu ausschließlich außerhalb der Hochschulen weiterbildungsaktiv. Für diese Absolventengruppen sind die Hochschulen zumindest bisher kein relevanter Anbieter von kürzeren Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (Kerst & Schramm 2008, S. 176-181).

Insgesamt ist das Interesse an Weiterbildung unter Hochschulabsolventinnen und -absolventen sehr hoch. Rund 90% der Befragten des Absolventenjahrgangs 1997 hielten zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2007 die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten für wichtig, 43 (Universitäten) bzw. 42% (Fachhochschulen) hatten in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung an kürzeren Workshops und Seminaren teilgenommen, 13 bzw. 11% an längeren Fort- und Weiterbildungen. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass in dieser Studie die unterschiedlichen Anbieter nicht differenziert ausgewiesen werden. Die Angaben beziehen sich also in diesem Fall auf Angebote der Hochschulen und weiterer Träger (Fabian & Briedis 2009, S. 95-97).

7.3. Berichtssystem Weiterbildung (bis 2007) / Adult Education Survey (seit 2007)

Auf der Basis des Berichtssystems Weiterbildung bzw. seit 2007 des europäischen Adult Education Survey sind näherungsweise Aussagen darüber möglich, welchen Anteil die Hochschulen am Weiterbildungsmarkt insgesamt haben. Betrachtet man alle Teilnahmefälle an Weiterbildung, entfielen zwischen 1991 und 2007 zwischen 2 und 4% auf die Hochschulen. Betrachtet man nur den Bereich der beruflichen Weiterbildung, lagen die Anteilswerte im genannten Zeitraum zwischen 2 und 5%, bei der allgemeinen Weiterbildung lag der Korridor der ermittelten Werte geringfügig höher, zwischen 3 und 6% (Wolter 2011, S. 18). Bei der Gruppe der Hochschulabsolventinnen und -absolventen war die Bedeutung der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter zwischen 1997 und 2007 mit 5 bis 8% bei der Weiterbildung insgesamt, 6 bis 9% bei der allgemeinen Weiterbildung und 3 bis 7% bei der beruflichen Weiterbildung etwas größer (Wolter 2011, S. 19).

Für das Jahr 2010 wurde ein Anteil der Hochschulen an allen Teilnahmefällen an Weiterbildungsmaßnahmen von 3% ermittelt. Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung waren es 2%, bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung 7% und bei der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung 7% (Rosenblatt & Bilger 2011, S. 116). Betrachtet man das (zeitliche) Weiterbildungsvolu-

men, so entfielen auf die Hochschulen bei der Weiterbildung insgesamt 6%, bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung 10% sowie bei der betrieblichen und der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung jeweils 3% des Gesamtvolumens (Rosenblatt & Bilger 2011, S. 118).

8. Abschließende Hinweise

Nachfrage- und Bedarfsanalysen sind im Bereich der Hochschulweiterbildung ein wichtiges Instrument zur Herstellung und dauerhaften Sicherung eines Gleichgewichtszustands zwischen den Dimensionen Angebot, Nachfrage und Bedarf. Entsprechende Analysen können helfen, bestehende Qualifizierungsbedarfe zu identifizieren und auf diese mit der Entwicklung eines entsprechenden Studienangebots zu reagieren:

- Bedarfsanalysen geben Hinweise auf die Dimensionen bestehender Bedarfe, wozu einerseits relevante Themen und Inhalte und andererseits quantitative Aspekte gehören, die eine Abschätzung des erforderlichen Ressourceneinsatzes ermöglichen und erste Hinweise auf Umfang und Struktur einer möglichen Studiennachfrage geben. Im Rahmen von Bedarfsanalysen sollten auch die Fragen nach dem passenden Studienformat zur Deckung des identifizierten Qualifizierungsbedarfs und nach einem Träger oder möglichen weiteren Trägern der Nachfrage (insbesondere der entstehenden Kosten) gestellt werden.
- Nachfrageanalysen können einerseits Hinweise auf die zu erwartende Intensität der Nachfrage geben: Besteht nur ein „Interesse“ am Thema oder lässt sich eine Bereitschaft zur Investition von Zeit und Ressourcen feststellen? Wichtig sind in diesem Kontext auch die Fragen nach den eigentlichen Trägern der Nachfrage (in aller Regel Einzelpersonen, aber möglicherweise auch Unternehmen oder staatliche Stellen) sowie hemmenden und fördernden Faktoren, die die Studiennachfrage seitens der identifizierten Zielgruppe beeinflussen.

Nachfrage- und Bedarfsanalysen sollten immer flankiert werden durch eine umfassende Analyse des Anbieters eines geplanten (oder neu zu justierenden) Studienformats. Dies schließt beispielsweise eine Bewertung der vorhandenen organisatorischen, personellen und sächlichen Ressourcen genauso ein wie die Betrachtung des Profils und der Strategie der jeweiligen Einrichtung sowie Überlegungen zu möglichen Lehrenden. Hier ist ein systematischer Abgleich der Angebotsseite mit dem zu erwartenden Bedarf und mit der zu erwartenden Nachfrage geboten. Die Kernfrage einer solchen Situationsanalyse lautet verkürzt: „Können wir das überhaupt?“ bzw. unter welchen Voraussetzung kann ein Angebot erfolgreich durchgeführt werden. Durch die Analyse der eigenen Stärken und Schwächen als Ergänzung zu Nachfrage- und Bedarfsanalysen kann eine Hochschule wichtige Hinweise für die Ausgestaltung ihrer Angebote im Bereich der Hochschulweiterbildung erlangen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografi-schen Wandel. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.
- Barz, H. (2010). Bildungsmarketing. In Barz, H. (Hrsg.), Handbuch Bildungsfinanzierung (S. 415-427). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bielig, A. u.a. (2006). Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen: Eine europäische Studie im Rahmen des Projekts „ManageSME“. Research Papers in Economics and Law. No. 5. Ilmenau. TU Ilmenau.
- Bogner, A. / Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissens-formen, Interaktion. In: Bogner, A. / Littig, B. / Menz, W. (Hrsg.): Experteninter-views: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Auflage. Wiesbaden. VS-Verlag, S. 61-98.
- Borowiec, T. / Janssen, B. / Vock, R. (2010). Berufliches Handeln bei Wellnessdienstleistungen. Eine empirische Qualifikationsbedarfsanalyse. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 120. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bruhn, M. & Meffert, H. (2012). Handbuch Dienstleistungsmarketing: Planung - Umsetzung - Kon-trolle. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Christa, H. (2010). Grundwissen Sozio-Marketing: Konzeptionelle und strategische Grundlagen für soziale Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dohmen, D. (2010). FiBS-Studienanfängerprognose 2010 bis 2020: Bundesländer und Hochschul-pakt im Fokus. FiBS-Forum Nr. 48. Berlin. FiBS - Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozi-alökonomie.
- Fabian, G. & Briedis, K. (2009): Aufgestiegen und erfolgreich Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen, HIS-Forum Hochschule Nr. 2/2009, Hannover.
- Faulstich, P. u.a. (2007). Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.): Internationa-le Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Pro-jektbericht. Oldenburg, S. 94-188.
- Gabriel, G. / Stuckradt, T. von (2007). Die Zukunft vor den Toren. Aktualisierte Berechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis 2020. Arbeitspapier Nr. 100. Gütersloh. CHE - Centrum für Hochschulentwicklung.

- Hanft, A. / Müskens, W. / Kröcher, U. (2009). Weiterbildungspanel Niedersachsen. Erhebung 2009. Gesamtbericht der Ergebnisse. Oldenburg. Universität Oldenburg u.a.
- Helmrich, R. / Zika, G. (Hrsg.), (2010). Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Helmrich, R., Zika, G., Kalinowski, M. & Wolter, M.I. (2012). Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. BiBB-Report, Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.
- Heuer, U. (2010). Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Nr. 115. Bonn.
- Käpplinger, B. (2009). Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema. BiBB-Report 13/09. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Käpplinger, B. (2010). Weiterbildungsentscheidungen auf Grundlage von Bildungscontrolling und jenseits von Bildungscontrolling: Empirische Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojektes. In: ders. (Hrsg.), Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling: Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Nr. 115 (S. 6-17). Bonn.
- Kerst, C. & Schramm, M. (2008). Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss Berufsverlauf und aktuelle Situation, HIS-Forum Hochschule Nr. 10/2008, Hannover.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2005). Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 176. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2012). Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2012-2025. Fortschreibung (Stand: 24.01.2012). Berlin.
- Langer, M. F. / von Stuckradt, T / Herdin, G. (2009). Der CHE Datenatlas für das deutsche Hochschulsystem: Grundlage einer Demographierisiko- und Marketingchancen-Bewertung von und für Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 127. Gütersloh. CHE - Centrum für Hochschulentwicklung.
- Lenz, K. u.a. (2007). Hochschulen im demografischen Wandel. Die Lage in Sachsen. Bericht im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst. Dresden. Zentrum Demografischer Wandel der TU Dresden.
- Loebe, H. & Severing, E. (Hrsg.), (2007). Bildungsbedarfsanalyse: Leitfaden für die Bildungspraxis. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Mankiw, N.G. & Taylor, M.P. (2012). Grundzüge der Volkswirtschaftslehre (5. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Maschwitz, A. (2013). Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen in der Weiterbildung. In: Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.), Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen (S. 138-150). Münster: Waxmann.
- Meffert H., Burmann, C. & Kirchgeorg, M. (2012). Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung (11. Auflage). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Meyer-Guckel, V. u.a. (2008). Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Essen. Stifterverband.
- Remdisch, S. u.a. (2007). Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebots für die Region Lüneburg. Abschlussbericht. Universität Lüneburg.
- Rosenblatt, B. von & Bilger, Frauke (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schaeper, H. u.a. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, HIS-Projektbericht, Hannover.
- Schneijderberg, C. / Teichler, U. (2010). Partnerschaften von Hochschulen und Unternehmen – Erfahrungen im europäischen Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 32. Jg. Nr. 3, S. 8-30.
- Seeber, S. (2000). Stand und Perspektiven von Bildungscontrolling. In: Seeber, S., Krekel, E.M. & Buer, J. van (Hrsg.), Bildungscontrolling: Ansätze und kritische Diskussion zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit (S. 19-50). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Seibt, D. (2005). Controlling von Kosten und Nutzen betrieblicher Bildungsmaßnahmen. In: Ehlers, U.-D. & Schenkel, P. (Hrsg.), Bildungscontrolling im E-Learning: Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI (S. 35-53). Berlin: Springer.
- Seyda, S. / Werner, D. (2012). IW-Weiterbildungserhebung 2011 – Gestiegenes Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten. In: iw-Trends Nr. 1/2012: Köln, S. 1-19.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2010). Vorausberechnung der Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer, des Personal- und Finanzbedarfs bis 2025. Methodenbeschreibung und Ergebnisse. Wiesbaden. Statistisches Bundesamt.
- Weißhuhn, G. (2004). Die Zukunft des Humankapitals in Sachsen: Bedarf an Arbeitskräften mit Hoch- und Fachhochschulabschluss bis zum Jahr 2020 im Freistaat Sachsen. Dresden.
- Werner, C. & Steiner, E. (2010). Hochschulbildung als Geschäftsfeld? In Barz, H. (Hrsg.), Handbuch Bildungsfinanzierung (S. 479-490). Wiesbaden: VS Verlag.

- Wesselmann, S. & Hohn, B. (2012). Public Marketing: Marketing-Management für den öffentlichen Sektor (3. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Willich, J. u.a. (2011). Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS-Forum Hochschule Nr. 6/2011. Hannover.
- Willich, J. & Minks, K.-H. (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss, HIS-Kurzinformation Nr. A 7/2004, Hannover.
- Wolter, A. u.a. (2003). Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Essen. Stifterverband.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der post-gradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen, Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 33, Nr. 4, S. 8-35.

